

Oelkers, Jürgen

**Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte.
Wissenschaftshistorische Anmerkungen zur Entwicklung der
angelsächsischen Erziehungsphilosophie seit 1950**

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 3, S. 441-464



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte.
Wissenschaftshistorische Anmerkungen zur Entwicklung der angelsächsischen Erziehungsphilosophie
seit 1950 - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 3, S. 441-464 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-142134 - DOI: 10.25656/01:14213

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142134>

<https://doi.org/10.25656/01:14213>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 3 – Juni 1982

I. Essay

JÜRGEN HENNINGSSEN

Vielleicht bin ich heute noch ein Nazi 341

II. Thema: Lehr-Lern-Forschung

PETER MARTIN ROEDER

Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“ 355

URSULA VIET/
VEIT GEORG SCHMIDT/
NORBERT SOMMER/
ULRICH GROMMELT

Veränderungen des kognitiven Entwicklungsstandes von Schülern der Orientierungsstufe im Mathematikunterricht. Bericht über ein fachdidaktisches Projekt 365

LUDWIG KÖTTER/
ARNO AUFFENFELD/
KARL LUDWIG JÜNGST/
DOROTHEA KLEIN/
HELMUT M. NIEGEMANN/
HELMUT STRUCHHOLZ

Zum Lehren und Lernen geometrischer Begriffe: Deskription und Optimierung 381

GUNTHER EIGLER/
GERD MACKE/
PETER NENNIGER

Mehrdimensionale Zielerreichung in Lehr-Lern-Prozessen 397

HERMANN RÜPPELL/
PHILIPP S. SCHRANKEL/
ANNEGRET GARBERT/
JÖRG HUBER/
ECKHARD KLIEME

Die Lehre komplexen Denkverhaltens 425

III. Bericht

JÜRGEN OELKERS

Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte. Wissenschaftshistorische Anmerkungen zur Entwicklung der angelsächsischen Erziehungsphilosophie seit 1950 441

IV. Besprechungen

| | |
|-------------------------|---|
| CARL CHR. LINGELBACH | Albrecht Elsässer: Die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Sekundarbereich II 465 |
| JOSEF DERBOLAV | Fritz Peter Hager: Plato Paedagogus 471 |
| WILFRIED LIPPITZ | Martinus J. Langeveld/Helmut Danner: Methodologie und „Sinn“-Orientierung in der Pädagogik 474 |
| HELMUT KITTEL | Karl Seidelmann: Die Pfadfinder in der deutschen Jugendgeschichte. Teil 2, 1 478 |
| HEINZ GÜNTER HOLTAPPELS | Wiebke Ammann/Helge Peters: Stigma Dummheit 481 |

V. Dokumentation

Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1981 483

Pädagogische Neuerscheinungen 503

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,— + DM 4,— Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,— + DM 4,— Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,—, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte

*Wissenschaftshistorische Anmerkungen zur Entwicklung der angelsächsischen Erziehungsphilosophie seit 1950**

In Erinnerung an
Anton J. Gail (1910–1981)

Die vergleichende Pädagogik hat sich bislang kaum mit wissenschaftshistorischen Fragen beschäftigt. Größere komparative Studien über die Entwicklung der verschiedenen nationalen Theoriegeschichten und Wissenschaftssysteme liegen nicht vor. Dieser Zustand ist unbefriedigend, weil der historische Vergleich aufschlußreiche Kontrasterfahrungen ermöglicht, die eine Grundbedingung darstellen, um über Rationalität und Irrationalität, über Fortschritte und Verluste der Wissenschaftsentwicklung urteilen zu können. Angesichts dieser Situation dürfte es am besten sein, die vergleichende Wissenschaftsgeschichte in der Pädagogik mit überschaubaren Fallstudien beginnen zu lassen. Die angloamerikanische „analytische Erziehungsphilosophie“ kommt diesem Vorhaben in mehrfacher Weise entgegen: Sie entwickelt sich in einem begrenzten Zeitraum (1950 bis 1970), etabliert sich in Herausforderung ihrer Vorläufer, bildet typische Formen der Institutionalisierung heraus und differenziert sich doch nicht so weit, daß die Überschaubarkeit verloren geht.

Diese Prozesse sollen in drei Schritten dargestellt und zu erklären versucht werden: Zunächst werde ich eine historisch-institutionelle Rekonstruktion der Entwicklung der angelsächsischen Erziehungsphilosophie seit 1950 vornehmen (1), dann werde ich den inhaltlichen Erfolg oder Mißerfolg der analytischen Erziehungsphilosophie abschätzen (2), und schließlich werde ich einige Erklärungshypothesen anbieten, die auch für die deutsche Wissenschaftsgeschichte von Interesse sind (3). Meine hauptsächliche These geht dahin, daß es sich bei der Etablierung der „analytischen Erziehungsphilosophie“ um eine erstaunliche Erfolgsgeschichte¹ handelt, in der drängende theoretische, aber auch reputative Probleme gelöst und einflußreiche Forschungsergebnisse produziert worden sind.

* Für mühevollen bibliographischen Arbeit danke ich BEATE BLÄRING, THOMAS LEHMANN, ROSWITA FIOŁKA und LAVINIA CYROL. Die Hauptthesen der Arbeit habe ich in zwei Vorträgen im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt und im erziehungswissenschaftlichen Kolloquium der Hochschule Lüneburg darlegen können. Den Diskussionsteilnehmern schulde ich Dank für Kritik und weiterführende Hinweise.

¹ Der Begriff „Erfolgsgeschichte“ bezieht sich nur auf die Einlösung bestimmter Probleme der Disziplin, er impliziert nicht *eo ipso* eine Fortschrittsannahme. Über den *Erfolg* entscheidet die Einlösung oder Nichteinlösung der Probleme, von denen die Entwicklung ihren Ausgang genommen hat; über *Fortschritte* oder Verluste kann nur ein fairer Vergleich mit den vorgängigen Paradigmen entscheiden. Hinweise auf diese Problematik verdanke ich MATHILDE REUTHER.

1. Die Konstitution und Etablierung des Ansatzes „analytischer Erziehungsphilosophie“

Mehrere Beobachter (NORDENBO 1979; PRATTE 1979–80; SOLTIS 1979–80, DEARDEN 1982) stimmen darin überein, daß die angelsächsische Erziehungsphilosophie zwischen 1950 und 1965 nicht nur einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel von der „deduktiven“ zur „analytischen“ Erziehungsphilosophie erlebte, sondern als anerkannte Disziplin überhaupt erst richtig etabliert wurde. „Erziehungsphilosophie“ war zuvor Sache allgemeiner philosophischer Denkweisen und Theorien, die auf das Feld der Erziehung übertragen wurden. Dies zeigt ein Vergleich der drei (von bis heute achtzig) Jahrbücher der amerikanischen „National Society for the Study of Education“, die 1942, 1955 und 1981 dem Thema „Erziehungsphilosophie“ gewidmet waren. Die beiden ersten Jahrbücher (HENRY 1942, 1955) enthalten allgemeine philosophische Stellungnahmen und Urteile über „Erziehung“, die von experimentellen und realistischen bis zu idealistischen und theologischen Ansätzen reichen. Das leitende Prinzip dieser Jahrbücher war es, die verschiedenen „-isms“ der Philosophie zu übernehmen und in ihrem Lichte Erziehungsprobleme zu erörtern (BROUDY 1979–80, S. 135). Das Jahrbuch von 1981 (SOLTIS 1981) zeigt einen völligen Wandel. Nicht länger wird Erziehung *deduktiv*, also im Lichte verschiedener unvereinbarer „Ansätze“ behandelt, sondern *analytisch* bearbeitet. Was war geschehen?

Es handelt sich um eine wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftssoziologisch sehr aufschlußreiche *success story* (HIRST 1981; SOLTIS 1979–80), die das traditionelle Cinderella-Syndrom der „Erziehungsphilosophie“ überwinden half. War die Philosophie der Erziehung vorher eher randhaft oder zweitrangig betrieben worden, so entsteht nun eine Richtung, die intellektuell herausforderte und für anspruchsvolle Diskussionen sorgte, die auch in der Philosophie selbst auf Interesse stießen. Dabei sind zwei Entwicklungen zu unterscheiden: der „Paradigmenwechsel“ in der Theoriediskussion zwischen 1950 und 1965 einerseits, die wissenschaftssoziologische Gestaltung der Disziplin unter der Ägide der analytischen Erziehungsphilosophie andererseits. In der ersten Entwicklung fand die Erziehungsphilosophie Anschluß an den dominanten Trend der allgemeinen Philosophie; sie konnte sich auf diese Weise über die engen Fachgrenzen hinaus in solider Weise verständlich und interessant machen. In der zweiten Entwicklung etablierte sie sich als anerkannte philosophische Disziplin. Beide Entwicklungen reagieren auf zwei zusammenhängende Probleme, einerseits auf die Frage nach der wissenschaftlichen Eigenständigkeit oder Autonomie der Pädagogik, andererseits auf die Frage nach der akademischen Reputation. Von „Erfolg“ kann dann die Rede sein, wenn beide Probleme in befriedigender und zukunftsreicher Weise gelöst worden sind.

Der Wechsel der theoretischen Grundorientierung hat zwei wesentliche Voraussetzungen, das Umschalten der allgemeinen Philosophie von Pragmatismus auf Sprachanalyse² und die öffentliche Kritik an der Reformpädagogik (*progressive education*) und ihren institutionellen Auswirkungen. Die philosophische Analyse umgangssprachlicher Be-

2 Das gilt im wesentlichen für die amerikanische Entwicklung, wo in den vierziger Jahren englische Sprachanalyse den Pragmatismus als vorherrschendes Modell philosophischer Orientierung ablöste. Eine Hinwendung zur Begriffsanalyse ist in der Pädagogik schon relativ früh gefordert worden (MURPHY 1945); die tatsächliche Hinwendung erfolgte unter der Voraussetzung einer Kritik am naiven Empirismus (SCHEFFLER 1957).

griffe ist vor allem von GILBERT RYLES Buch „The Concept of Mind“ geprägt worden, das 1949 erschien und für entscheidende Weichenstellungen sorgte. Nicht nur lieferte RYLE (1949, S. 10) den maßgeblichen Ansatz einer „logischen Geographie“ der umgangssprachlichen Begriffe, auch stellte er wirksame Unterscheidungen – vor allem die zwischen Wissen (*know that*) und Können (*know how*) – bereit, an denen sich die Folgediskussionen orientierten. Vor allem aber wirkte RYLE kritisch. Seine Analysen machten den unklaren Begriffsgebrauch sichtbar, während sein analytisches Verfahren den naiven Glauben an substantielle Konzepte erschütterte. Gerade im pädagogischen Diskurs herrschten unklare, ideologisch verwendete und substantiell gedachte Begriffe vor, die nunmehr als „slogans“, „watchwords“ oder „sloppy concepts“ sichtbar wurden. Die analytische Erziehungsphilosophie begann also mit einer Kritik an der pädagogischen Sprache und am substantiellen pädagogischen Denken (BROUDY 1955, S. 619/620; PRICE 1955, S. 628/629). Philosophie der Erziehung sollte fortan, so ISRAEL SCHEFFLER 1954 in einem programmatischen Artikel, verstanden werden als „*the rigorous logical analysis of key concepts related to the practice of education*“ (SCHEFFLER 1973, S. 9). Auf diese Weise sollte der herkömmliche Zirkel von „groben Antworten auf vage Fragen“ in der Erziehungsphilosophie durchbrochen werden (MORGENBESSER 1958–59, S. 259).

Die zweite Voraussetzung ist eher externer Natur: Anfang der fünfziger Jahre häufte sich die Kritik an der amerikanischen Reformpädagogik. Allein 1953 erschienen drei einflußreiche Kritiken, die die gewandelte Stimmung gegenüber der „*progressive education*“ ausdrückten. ALBERT LYND (1953) kritisierte die „Quacksalberei“ an den öffentlichen Schulen, an der vor allem die reformpädagogischen Lehrerausbilder schuld seien. ROBERT HUTCHINS (1953, S. 48ff.) griff den Anspruch auf Gesellschaftsveränderung durch Erziehung an, bezeichnete den Pragmatismus als „Anti-Philosophie“ (S. 53) und stellte die klassische Allgemeinbildung (*liberal education*) als pädagogische Alternative zur Bedürfnis- und Situationsorientierung der „*progressive education*“ hin (S. 83ff.). ARTHUR BESTOR (1953, S. 43ff.) schließlich spricht von „Erziehungswüsten“ und beklagt den Rückzug vom Lernen in den öffentlichen Schulen. Auch er sieht die Schuldigen in den „pädagogischen Experten“, deren progressive, kindorientierte und erfahrungsbezogene Pädagogik dafür verantwortlich gemacht wird, daß die Schulen sich immer mehr von den Basisdisziplinen der Wissenschaften entfernen. 1958 scheint bereits Konsens, was C. J. DUCASSE (1958, S. 285) in der „Harvard Educational Review“ schreibt, nämlich daß die öffentlichen Erziehungsinstitutionen „eine große Zahl von ungebildeten und undisziplinierten jungen Leuten hervorbringen“. An gleicher Stelle hat GEORGE AXTELL (1956) einen tieferen Grund für diese Befürchtung genannt, nämlich die „kommunistische Herausforderung“. Zwischen 1955 und 1960 beherrscht das, was „Sputnik-Schock“ genannt wurde, also die Mutmaßung eines technologischen oder gar kulturellen Rückstandes, die öffentliche und die pädagogische Diskussion (HOOK 1963, S. 9). Der offizielle Antikommunismus tut ein übriges, um „*progressive education*“ verdächtig werden zu lassen. Dies gilt um so mehr, als die amerikanische Reformpädagogik in den dreißiger Jahren einen einflußreichen linken Flügel ausgebildet hat, der teilweise marxistisch argumentierte (SLESINGER 1937), in jedem Fall aber dezidiert sozialistische Zielsetzungen vertrat (BOWERS 1969).

Dabei gerät JOHN DEWEYS philosophische Pädagogik derart in die Kritik, daß ein Beobachter 1960 notierte, gegenwärtig werde der Name DEWEY mit all dem assoziiert,

was an den Schulen schlecht sei (LILGE 1960, S. 99). Auf mehr philosophischer Ebene wird DEWEYS Konzept des partnerschaftlichen Lernens kritisiert und darauf verwiesen, daß jedenfalls *Lehren* immer Wissensunterschiede, also Ungleichheit, voraussetze und keineswegs mit gegenseitigem Lernen identisch sei (PRICE 1958, S. 328). Außerdem wird das grundlegende Konzept des „*learning-by-doing*“ angegriffen (DUCASSE 1958, S. 291), weil der Zusammenhang von *Lehren* und *Lernen* das bloße Erfahrungslernen überschreite. Schließlich werden die progressiven Slogans moniert (PRICE 1958, S. 323f.), vor allem in ihrer Funktion als „Beschwörungsformeln“ (AXTELLE 1956, S. 187)³.

Wenn auf diese Weise der deduktivistische Grundzug der Disziplin, die besonders dominante Richtung der progressiven Erziehungstheorie und die begrifflichen Grundlagen der bisherigen fachlichen Kommunikation angegriffen werden, dann steht die Rationalität des ganzen Faches in Frage. Eben dies bezwecken die zentralen Programmschriften der analytischen Erziehungsphilosophie (HARDIE 1942; SCHEFFLER 1973, S. 9–17; FRANKENA 1956; O'CONNOR 1957). Wenn Philosophie allgemein und Erziehungsphilosophie im Besonderen lediglich als „*activity of criticism or clarification*“ (O'CONNOR 1957, S.4) verstanden wird, wird die bisherige Rationalität der Pädagogik zur Disposition gestellt. Eine „neue“ Pädagogik fordert die „alte“ heraus, und zwar mit Hilfe aggressiver Werturteile, scharfer Angriffe und neuartiger Rationalitätsansprüche. Die Demarkation zwischen „alter“ und „neuer“ Pädagogik wird dabei als Trennung zwischen „irrationaler“ und „rationaler“ Methode begriffen.

Das Durchsetzen der „neuen“, „rationalen“ Erziehungsphilosophie beginnt Mitte der fünfziger Jahre, soweit sich das von der veränderten Publikationslage ablesen läßt. 1956 widmet die „*Harvard Educational Review*“ große Teile ihres Jahrgangs den Problemen der im Umbruch begriffenen Erziehungsphilosophie. Zwei Jahre später zeigen FRANKENA (1958) und PRICE (1958) an gleicher Stelle bereits die Möglichkeiten einer analytischen Begriffsklärung, wobei auch ein neuer Stil der Auseinandersetzung sichtbar wird, weil alle Beiträge des Diskussionsforums „*What can Philosophy contribute to Educational Theory*“ von jeweils anderen Erziehungsphilosophen kommentiert und kritisiert werden. In den frühen sechziger Jahren erscheinen dann eine Reihe grundlegender Studien (vor allem zur Theorie des *Lehrens*: SMITH 1959–60; GREEN 1964; SCHEFFLER 1965), nachdem SCHEFFLER (1958) „*Modern Readings*“ über Philosophie und Erziehung herausgegeben hatte, die paradigmatisch wirkten. 1964 meldet HARRY BROUDY – nunmehr in kritischer Absicht – den Siegeszug der analytischen Erziehungsphilosophie in Amerika (1964, S. 265f.). Er wird von SOLTIS (1965–66, S. 528) bestätigt, der einen fundamentalen Wandel konstatiert und vom konsequenten Entstehen einer sprachanalytischen Erziehungsphilosophie spricht. In England beklagt noch 1957 L. A. REID den völlig unbefriedigenden Zustand der Erziehungsphilosophie (1957, S. 89f.), während RICHARD PETERS 1965 ein ungeahnt gestiegenes Interesse verzeichnet, das zur Gründung einer erziehungsphilosophischen Gesellschaft Anlaß gibt (PETERS 1965). In einer der ersten wissenschaftssoziologischen

3 AXTELLE (1956, S. 187) hat DEWEY freilich gegen ungerechtfertigte Angriffe verteidigt, ähnlich wie HOOK (1954) oder NASH (1964; gegen CREMIN 1961). Heute wird die Rolle DEWEYS differenzierter gesehen und vor allem seiner späten Philosophie mehr Aufmerksamkeit gewidmet (BURNETT 1979–80). Gleichwohl gehört die öffentliche Kritik an der progressiven Erziehung und die Stigmatisierung DEWEYS zu den Entstehungsvoraussetzungen der „analytischen Erziehungsphilosophie“.

Untersuchungen zeichnen BURKE/HOWARD (1969) ein düsteres Bild von der Qualität und den Zukunftschancen der herkömmlichen Erziehungsphilosophie, die intellektuell zweit-rangig und unbedeutend sei und akademisch ohne Reputation lebe. Erst die analytischen „new wave“-Philosophen wie FRANKENA, O'CONNOR, SCHEFFLER oder PETERS haben diese Randstellung aufgebrochen. Erst sie sind hinsichtlich ihrer Qualität von den übrigen Philosophen nicht mehr unterscheidbar, und der Einfluß ihrer Schüler ist bereits auf den Universitäten spürbar.

Um diese Entwicklung zu verstehen, müssen eine Reihe von wissenschaftsbiographischen und wissenschaftssoziologischen Faktoren in Rechnung gestellt werden. Der wichtigste Faktor für die interne Entwicklung ist zweifellos das Interesse ausgebildeter Philosophen, die im Rahmen der klassischen philosophischen Gebiete mit anerkannten Arbeiten hervorgetreten sind, an erziehungsphilosophischen Problemen⁴. Besonderen Einfluß hatten dabei die Arbeiten von RICHARD PETERS, PAUL HIRST und ISRAEL SCHEFFLER, alle drei ausgewiesene Philosophen, die in akademischen Zentren während ihrer Ausbildung oder unmittelbar danach an richtungsweisenden philosophischen Diskussionen beteiligt gewesen sind⁵. Alle fanden *nicht* als ausgebildete Pädagogen zur Pädagogik, sondern griffen erziehungsphilosophische Fragestellungen unter der Voraussetzung neuartiger Methodenreflexionen und Problembestimmungen auf. Außerdem verzeichneten PETERS und vor allem SCHEFFLER auch außerhalb der Pädagogik Forschungserfolge: SCHEFFLER schrieb vielbeachtete Bücher über Wissenschaftstheorie (1963, 1967), über Sprache und Rhetorik (1979) und über die Geschichte des Pragmatismus (1974). PETERS arbeitete über HOBBS (PETERS 1956), über Staatstheorie (BENN/PETERS 1959) und in einer einflußreichen Studie auch über Probleme der Handlungstheorie (PETERS 1958). Die Promotion des analytischen Denkens erfolgte also unbelastet und aus einer Position relativer Stärke. Zugleich wurde die „neue“ Erziehungsphilosophie als genuiner Teil der Philosophie, nicht etwa als autonome Wissenschaft begriffen. Nicht nur kam es zu keiner Loslösung von der Philosophie, im Gegenteil wurde die Erziehungsphilosophie an die neue sprachanalytische Richtung der Philosophie herangeführt. Möglich war dieser riskante Wechsel nur deswegen, weil die Hauptvertreter in ihrer Mutterdisziplin akzeptiert waren und unbelastet von pädagogischen Dogmen argumentieren konnten.

Ein zweiter Faktor ist die Bindung intellektueller Kapazitäten in universitären Zentren, also im weiteren Sinne die Schulbildung. Mit PRATTE (1979–80, S. 152f.) lassen sich drei solcher Zentren unterscheiden, nämlich Harvard (SCHEFFLER), London (PETERS und HIRST) und die University of Illinois (B. O. SMITH). Alle drei waren schon vorher einflußreiche Wirkungsstätten der Erziehungsphilosophie, wenngleich einer nicht analytisch betriebenen. Ihre zentrale Stellung wurde verstärkt, als das analytische Paradigma

4 Es ist denkbar, daß dabei die Bildung von „Rollenhybriden“ (BEN-DAVID/COLLINS 1974, S. 137ff.) im Spiel war, etwa aufgrund von institutionellen Ausbauchancen. Evidenz aus biographischen Hinweisen gibt es hierfür vorerst jedoch noch nicht (PETERS 1974, S. 13–21, 460–468).

5 PETERS kam im Studium in Oxford mit ALFRED AYERS Empirismus in Berührung, wurde nach dem Kriege in London vor allem von KARL POPPER, C. A. MACE, MICHAEL OAKESHOTT und L. A. REID beeinflusst, dessen Nachfolger er 1962 wurde. SCHEFFLER studierte unter NELSON GOODMAN, ging 1952 nach Harvard und bekam Kontakt mit CHOMSKY und QUINE. HIRST kam aus Cambridge und fand über die Philosophie der Mathematik Zugang zur analytischen Philosophie.

sich intellektuell und institutionell durchsetzte. Von hier aus wurden programmatische Artikel und daran anschließende Forschungsarbeiten vorgelegt, die im engeren Kreis diskutiert und in aller Regel einer scharfen Kritik unterzogen wurden, bevor sie in Druck gingen. Hier konstituierten sich langfristige Interessen, weil vielversprechende Thesen vertreten und aussichtsreiche Zukunftsprojekte eröffnet wurden. Zugleich vermittelten die Begründungsschriften eine Art Aufbruchsstimmung und ein Avantgardegefühl: Es sollte der Augiasstall der „irrationalen“ Tradition ausgemistet werden (ARCHAMBAULT 1965, S. 8).

Diese Motivationen sind aber nur dann zu stabilisieren, wenn Erfolge erzielt werden. Zwischen der Formulierung des Programms und den ersten grundlegenden, wegweisenden Forschungsarbeiten darf ein nicht zu großer Zeitraum eintreten, wenn die Schulbildung erfolgreich fortgesetzt werden soll. Das Gleiche gilt auch für den Zeitraum zwischen den grundlegenden Arbeiten und der Detailforschung, die Anschluß halten muß an die Programmatik, aber die Probleme auch wirklich fruchtbar bearbeiten und zu Lösungen finden muß, wenn die Schulbildung nicht einfach versanden oder intellektuell austrocknen soll. Diese Bedingungen wurden erfüllt: 1960 erschien SCHEFFLERS „Language of Education“, ein schmaler, aber ungemein konziser Band, der drei weitreichende Themen analytisch darlegte, die Funktion von Definitionen in der Pädagogik, die Rolle und das Aussehen pädagogischer Slogans und Metaphern sowie die Logik des Lehrens (SCHEFFLER 1960). Fünf Jahre später veröffentlichte SCHEFFLER „Conditions of Knowledge“, in dem die erkenntnistheoretischen Grundlagen seiner Theorie des Lehrens entfaltet wurden (SCHEFFLER 1978). B. O. SMITH publizierte 1961 zusammen mit ROBERT ENNIS einen überaus einflußreichen Sammelband über „Language and Concepts in Education“, der die Methode der Begriffsanalyse anhand einer Reihe erstklassiger Beispiele vorführte. PETERS veröffentlichte 1966 dann sein Hauptwerk „Ethics and Education“, in dem neuartige, an RYLE und MICHAEL OAKESHOTT geschulte Argumentationen zur Begründung einer nicht-relativistischen pädagogischen Ethik dargelegt wurden (PETERS 1966). Seine hauptsächliche These hatte PETERS schon 1963 in seiner Londoner Antrittsvorlesung entwickelt, in der „education“ verstanden wird als Initiation in die objektive Kultur, die immanenten Kriterien der Bildung folgen soll (PETERS 1965a). Zugleich wurde hier die Differenz zur amerikanischen „piecemeal-analysis“ deutlich, weil transzendente Begründungen ins Spiel kamen (NORDENBO 1979).

All diese Arbeiten erschienen in einem Zeitraum von etwa zehn Jahren nach den ersten Begründungsentwürfen. Sie wurden zu Standardschriften, auf die sich die folgende Diskussion immer wieder bezog. Die Diskussion konnte also konzentriert, kontinuierlich und auf gemeinsame Problempunkte bezogen geführt werden. Die Standardarbeiten lösten Zustimmung, vor allem aber weitreichende Kritik aus, d.h. sie bildeten die Kristallisationspunkte für Folgeforschungen, die also nicht immer wieder neu ansetzen mußten, sondern sich auf annähernd stabile Problemdefinitionen verlassen konnten. Damit wurde zweierlei erreicht, einerseits die Etablierung einer „scientific community“ mit einer gehobenen Diskussionskultur und eigenen Argumentationsfiguren, andererseits die Umstrukturierung des Feldes der Erziehungsphilosophie auf diese Problemstellungen hin.

Zur Sicherung der Interessen aber bedurfte es weiterer Etablierungen: Auf Dauer reichten die bestehenden Zeitschriften für die zunehmenden Diskussionsbedürfnisse der

analytischen Erziehungsphilosophie nicht aus. Die Gründung eigener Zeitschriften war die notwendige Folge. Paradigmatisch hierfür sind die amerikanischen „Studies in Philosophy and Education“, die ab 1960 erscheinen und typisch sind für den neuen argumentativen Stil des Philosophierens. Die ersten Jahrgänge enthalten neben einer Reihe von längeren Artikeln ausführliche Rezensionen der Neuerscheinungen und die Antworten der jeweils kritisierten Autoren. Die Diskussionen, die bestimmte Artikel auslösen, werden so lange geführt, wie Diskussionsbedarf besteht. Weitere Neugründungen folgen: Ab 1966 die „Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain“ (später als „Journal of Philosophy of Education“), ab 1969 die australische „Educational Philosophy and Theory“ und ab 1975 schließlich die englische „Educational Studies“. Außerdem werden in dem jährlich erscheinenden Sammelband der amerikanischen erziehungsphilosophischen Gesellschaft nach 1960 verstärkt analytische Arbeiten veröffentlicht, ebenso wie in den beiden bereits bestehenden erziehungstheoretischen Zeitschriften (die amerikanische „Educational Theory“ und die englische „Journal of Educational Studies“). In allen diesen Publikationsorganen erscheinen auch scharfe Kritiken an einzelnen Analysen wie am gesamten analytischen Ansatz, so daß sich die Diskussion nicht beruhigen oder in bequeme Winkel zurückziehen kann.

Die herausragenden Arbeiten werden in Sammelbänden und später auch in eigenen Reihen veröffentlicht. Auf diese Weise können Diskussionsergebnisse und weiterführende Fragestellungen auch über das begrenzte Zeitschriftenpublikum hinaus bekannt gemacht werden. Die erste Anthologie, die die ganze Breite des analytischen Ansatzes deutlich werden ließ (ARCHAMBAULT 1965), war „ground-breaking“ (SOLTIS 1979–80, S. 772). Für weitere Editionen richtete PETERS bei einem der führenden Verlage (Routledge & Kegan Paul) eine eigene Reihe ein, die „International Library of the Philosophy of Education“. Hier erscheinen erstklassige Monographien und Sammlungen von bedeutenden Aufsätzen, so daß die analytische Erziehungsphilosophie auch ein eindeutiges Verlagsprofil hat ausbilden können.

Institutionelle Erfolge wurden vor allem bei der Besetzung von Lehrstühlen erzielt, wobei – unter der Voraussetzung einer Expansion im pädagogischen Bereich (BROUDY 1979–80) – der gehobene Leistungsstandard ausschlaggebend war. Akademische Erfolge lassen sich etwa an der Tatsache ablesen, daß renommierte philosophische Reihen – die „Oxford Readings in Philosophy“ oder die „Prentice-Hall Foundations of Philosophy“ – die neue Erziehungsphilosophie gleichberechtigt aufnahmen (PETERS 1973; MCCLELLAN 1976). Zudem beteiligten sich bedeutende Philosophen an erziehungsphilosophischen Symposien⁶, und zwar nicht mit Gelegenheits-, sondern mit Forschungsarbeiten. Das hat seinen Grund nicht allein im gestiegenen Anspruchsniveau und dem besseren intellektuellen Hintergrund der Fragestellungen, sondern auch in der Tatsache, daß von den Erziehungsphilosophen bedenkenswerte Beiträge kamen, die nicht länger als zweitrangig abgetan werden konnten. Erziehungsphilosophie erschien als philosophischer Schwerpunkt, aber nicht als unabhängige, spezialisierte Einzelwissenschaft.

6 Das englische „Royal Institute of Philosophy“ veranstaltete 1973 an der Universität Exeter eine Konferenz über Erziehungsphilosophie, „something which would have been virtually unthinkable only ten years ago when philosophy of education was still held in low repute as an academic discipline by many philosophers“ (HOBSON 1974, S. 459).

Fassen wir zusammen: Die analytische Erziehungsphilosophie definierte sich vor dem Hintergrund einer akademisch nicht anerkannten und zudem öffentlich kritisierten Disziplin als rationale, ja überhaupt erstmalig „richtig philosophische“ Alternative. Sie setzte diesen Anspruch wissenschaftlich und institutionell durch. Es gab mithin eine Erfolgsbestätigung der ursprünglichen Intentionen, wenn auch die Forschungsinteressen sich im Laufe der Zeit veränderten. Die entscheidende Intention richtete sich vor allem auf die Lösung drängender Autonomie- und Reputationsprobleme. Es sollte sich erstens eine Disziplin „Erziehungsphilosophie“ etablieren, die diesen Namen verdient und nicht länger Appendix irgendwelcher philosophischer „-Ismen“ ist, ohne daß sie sich jedoch von der Philosophie lösen muß. Dies gelang in Übernahme der Sprachanalyse als philosophischer Methode, aber auch durch die Entwicklung neuartiger Fragestellungen, auf die noch einzugehen sein wird. Zweitens sollte – damit zusammenhängend – ein erfolgverheißendes Forschungsfeld abgesteckt werden, nämlich die *Erziehungspraxis*, die analytisch aufgehehlt, nicht jedoch im herkömmlichen Sinne „orientiert“ oder „angeleitet“ werden sollte. Die analytische Erziehungsphilosophie ist alles andere als einheitlich, jedoch stimmt sie in diesen grundlegenden Intentionen überein. Sie versteht sich als „new wave“-Philosophie gegenüber der traditionellen Pädagogik und erreicht in den sechziger und siebziger Jahren tatsächlich philosophische Dignität und akademische Reputation, weil sie sich den veränderten Standards und Fragen der allgemeinen Philosophie des 20. Jahrhunderts hat erfolgreich anpassen können.

2. Intellektuelle Erfolge der analytischen Forschung und deren Kritik

Von „Forschungserfolgen“ kann man in zweifacher Weise sprechen, einerseits als Bestätigung von Hypothesen im Experiment, vor allem im „*crucial experiment*“, andererseits als überzeugende Argumentation, die trotz einer Reihe von Gegenbeispielen durchgehalten werden kann. Erfolge der analytischen Erziehungsphilosophie sind solche der zweiten Art, sie basieren auf Argumentationsvorschlägen, die dem Test empirischer Beispiele ausgesetzt werden. Diese Rationalität wird nicht immer erreicht, jedoch idealtypisch angestrebt. Sie hat ohne Zweifel Vor- und Nachteile: Einerseits erhellen Gegenbeispiele tatsächlich Stärken und Schwächen eines Arguments, andererseits sind dadurch ermüdenden Spitzfindigkeiten Tür und Tor geöffnet, wie sich leicht am „*waving-arm*“-Beispiel der Handlungstheorie ablesen läßt. Immerhin sind mit dieser Methode eine Reihe von einflußreichen Argumentationen entwickelt worden, von denen die drei wichtigsten im folgenden skizziert werden sollen. Sie lassen sich als intellektueller Kern der analytischen Erziehungsphilosophie auffassen.

Die analytische Erziehungsphilosophie begann als Kritik pädagogischer Substanzbehauptungen, als Kritik einer „platonistischen Semantik“ (SCHEFFLER 1957, S. 606). Sie etablierte als erstes Vorsichtsregeln für den pädagogischen Diskurs angesichts uneinlösbarer Spekulationen und stilisierte die Bescheidenheit angesichts beschränkter Problemlösungsmöglichkeiten (O'CONNOR 1957). Es sollte eine „rigorose Disziplin“ (McMURRAY 1955, S. 135) entstehen, die zwar keine strikte Autonomie beansprucht⁷, da ja die allge-

⁷ Die Autonomiediskussion setzt mit McMURRAY (1955) ein, der die Pädagogik als theoretische Disziplin zwischen Grundlagenwissenschaften und Praxis konzipiert (S. 135) und damit der deutschen Diskussion recht nahe kommt. Sein Ansatz wird freilich überwiegend abgelehnt (BURNETT 1956, KNELLER 1962, HIRST 1963, S. 55 ff.).

meinen philosophischen Kriterien und Methoden Anwendung finden sollten, die jedoch logisch strenge Begriffsklärungen auf einem abgrenzbaren Feld zu leisten sich vornahm. Die „Reinigung“ der pädagogischen Alltagskonzepte (O'CONNOR 1957, S. 107) versteht sich zugleich praktisch und kritisch. Nicht länger sollen abstrakte und absolute pädagogische Systeme entwickelt werden, vielmehr geht es darum, die Umgangssprache der Pädagogen als die entscheidende Bedingung für ihre Praxis kritisch zu durchleuchten. Die geltenden Konzepte sollen nicht unbedingt bestritten, sondern ihre impliziten Behauptungen sollen mit größerer Klarheit und Stringenz dargelegt werden, um so zu vermeiden, daß das pädagogische Publikum auf die suggestive Kraft von moralischen Formeln hereinfällt.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Kritik ist die Beobachtung, daß alle abstrakten Begriffe mehr als eine Bedeutung haben. Die Fehlannahme „one word – one meaning“ (O'CONNOR 1957, S. 75) ist ein zentraler Ansatz der Problembestimmung. Wenn vorausgesetzt werden muß, daß allgemeine Begriffe verschiedene Bedeutung haben können, wird jede Behauptung eindeutiger Begriffe zunächst einmal fragwürdig. Die hauptsächlichlichen pädagogischen Slogans und die grundlegenden Metaphern arbeiten mit dementsprechend fragwürdigen Substanzannahmen. Jemand, der ein paar pädagogische Bücher gelesen hat, so KINGSLEY PRICE (1955, S. 629), kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die unbemerkte Obskurität der Worte, Konzepte und Ideen typisch ist für diese Literatur. Begriffe wie „pädagogische Erfahrung“ oder „Partizipation“ besitzen keine angestammte Bedeutung, so daß die Verständigung schwierig ist, wenn – vorausgesetzt, der naive Glaube daran wird erschüttert – keine analytische Klärung erfolgt. Ähnlich argumentieren in den späten fünfziger Jahren fast alle Autoren, die aber zugleich unterstellen müssen, daß „Erziehung“, „Unterricht“ und andere Schlüsselbegriffe *nicht bloß* „umstrittene Konzepte“ (GALLIE 1955–56) sind, sondern sich in logisch stringenter Weise auch tatsächlich „klären“ lassen (WILSON 1979, S. 34 ff.). Mindestens muß zwischen der logisch korrekten Bedeutung und der funktionalen Verwendung des Begriffs (z. B. im politischen Diskurs) unterschieden werden. Die Analyse deckt also nicht bloß den logisch inkorrekten Gebrauch auf, sondern setzt zugleich voraus, daß es einen (und nicht mehrere) logisch korrekten Gebrauch gibt. Die Vielfalt der Interpretationen ist gegenüber diesem Erkenntnisideal kein Widerspruch, weil angenommen wird, daß durch sie hindurch die Erkenntnis des logisch korrekten Gebrauchs gefördert wird.

Ansatz und Verfahren sind zunächst jedoch weniger konstruktiv als kritisch, und zwar bezogen auf den hauptsächlichlichen Gegner, die traditionelle Erziehungsphilosophie. Hier werden zwei unterschiedliche (auch: unterschiedlich wirksame) Argumentationen entwickelt, die zum ersten Erfolgsbereich der analytischen Erziehungsphilosophie gerechnet werden können. Die eine Argumentation kritisiert die traditionelle Wertphilosophie, die andere den vorherrschenden Deduktivismus in der Erziehungstheorie.

Kritik an der pädagogischen Wertphilosophie äußert C. D. HARDIE (1942) in einer paradigmatischen Arbeit, die sich drei wesentliche Einsichten des Empirismus im 20. Jahrhundert zu eigen macht: G. E. MOORES (1970, Kap. I) These, daß „gut“ keine natürliche Qualität habe, ALFRED AYERS (1970, S. 135–159) Behauptung, daß ethische Begriffe „Pseudobegriffe“ seien, die keinen informativen Gehalt haben, sondern als Symbole nur Gefühle ausdrücken sollen, und schließlich C. L. STEVENSONS (1945, Kap. IX) Untersuchung des persuasiven Gebrauchs moralischer Wörter. Für HARDIE ist dann

das pädagogische Problem doppelt bestimmt, einmal fragt sich, was die Begriffe „gut“ oder „wertvoll“, mit denen die zentralen pädagogischen Bestimmungen arbeiten, bedeuten, zum anderen fragt sich, wie man solche Begriffe wissen und infolgedessen auch lehren kann (HARDIE 1942, S. 118). Das Wort „good“ gibt es in verschiedenen Verwendungsweisen, wobei die Behauptung eines „intrinsisch Guten“ oder des „good-in-itself“ für pädagogische Kontroversen ausschlaggebend sei. Alle wesentlichen Unterschiede pädagogischer Theorien lassen sich auf unterschiedliche Bestimmungen des „good-in-itself“ zurückführen. Nun kann aber nach MOORE „good-in-itself“ nicht naturalistisch definiert werden. Andererseits stößt auch eine nicht-naturalistische Definition auf Schwierigkeiten, weil Propositionen, die die Wörter „good“ oder „valuable“ enthalten, keine Informationen weitergeben, sondern dazu dienen, Überzeugungen zu sichern. Hier kommt nicht der „wissenschaftliche“, sondern der „emotionale“ Sprachgebrauch zur Anwendung (Ebd., S. 120, 123). Es geht um Werturteile und nicht um Informationsübermittlung; Werturteile sind dabei sowohl expressiv als auch persuasiv.

Mit dieser Argumentation sind HARDIE zufolge zwei Probleme lösbar: Das Lernen moralischer Bedeutungen geht expressiv-persuasiv und nicht – wie in vielen pädagogischen Theorien angenommen – apriorisch oder induktiv vor sich. Zweitens sind die Meinungsverschiedenheiten im pädagogischen Diskurs auf die Gefühle der Streitenden zurückführbar (Ebd., S. 125 ff.). Vor allem dieser letzte Punkt ist von Bedeutung, weil dadurch die Annahme kognitiver Unterschiede im pädagogischen Streit gegenstandslos wird. Weil ihre Theorien nur Gefühle ausdrücken, kann im pädagogischen Streit niemand recht haben und keiner falsch liegen (Ebd., S. 126 f.; wörtlich auch bei AYER 1970, S. 143).

HARDIES Attacke ging zurück auf die „Emotive Theory of Ethics“ (URMSON 1968), die als ein wesentliches Nebenprodukt des logischen Empirismus anzusehen ist (vgl. AYER 1970, S. 29). Sie problematisierte den Sinn wertphilosophischer Auseinandersetzungen, die nun plötzlich als das erschienen, was man immer schon vermutete, als rein emotionale und bloß subjektive Angelegenheit. Dieser Angriff war unterschwellig ausgesprochen wirksam, auch wenn HARDIES Buch zur Unzeit (1942) erschien und bis zur Neuauflage (1962) nur in Zirkeln registriert wurde. Diskussionsbeherrschend dagegen wurde der zweite Angriff auf die traditionelle Erziehungsphilosophie. Er richtete sich gegen das übliche Verfahren, aus allgemeinen philosophischen Theorien spezielle pädagogische Aussagen, vor allem solche über Sinn und Zielsetzung der Erziehung, abzuleiten. Die traditionelle Position wurde erschüttert, als die behaupteten „pädagogischen Implikationen“ allgemeiner Philosophien fraglich wurden, einfach deswegen, weil unklar wurde, was „pädagogische Implikationen“ überhaupt sind (McMURRAY 1955, HOOK 1956, BURNETT 1961, BURNS 1962, HIRST 1963, S. 51 ff., BROWN 1966, S. 69–85). In den fünfziger Jahren entwickelte sich ein Konsens dahingehend, daß das nicht möglich sei, was die beiden Jahrbücher der „National Society“ versucht hatten, nämlich Erziehungsphilosophien aus Standardschulen der allgemeinen Philosophie zu deduzieren (BROUDY 1955, S. 618). In diesen Ableitungszusammenhängen wurde stets eine „pädagogische Implikation“ der allgemeinen Theorie behauptet, die bei näherem Hinsehen aber nicht auffindbar war und bloße Behauptung blieb. Daß der „derivative approach“ zum Selbstzweck geworden sei, könne, so BROUDY (1955, S. 618 f.), nur mit dem embryonalen Zustand der Disziplin erklärt werden. Tatsächlich aber sei Erziehungsphilosophie keine „Anwendung“ allgemeiner Philosophien (HOOK 1946, 1954,

S. 149, 1956, S. 148). Neben der logischen Unmöglichkeit kommt in den Begründungen auch eine empiristische Skepsis zum Tragen. Man könne nicht, so HARDIE (1960, S. 257), „eine Erziehungsphilosophie aus einem allgemeinen philosophischen System deduzieren, das für sich beansprucht, ‚*inside knowledge*‘ über die Natur und das Schicksal des Menschen oder über das Wesen der Wirklichkeit zu haben, weil die Ansprüche jedes solcher Systeme unhaltbar (*spurious*) seien“.

Die „pädagogischen Implikationen“ allgemeiner Philosophien können also nicht logisch strikt abgeleitet sein, aber auch nicht als Transfer eines materialen Gehalts gedacht werden. Wenn allgemeine Philosophien pädagogisch verwendet werden, dann allenfalls situativ (BURNETT 1961) oder pragmatisch (BURNS 1962). Im Anschluß an L. A. REID hat HIRST hieraus den Schluß gezogen, daß Erziehungstheorien *praktischer* Natur seien, also nicht derivativ, sondern nur eklektisch-pragmatisch aufgefaßt werden können. Die allgemeine Philosophie steht dann nicht in einem derivativen Verhältnis zur Erziehungstheorie. Vielmehr wird das Verhältnis von einer Unterscheidung zweier Ebenen des Wissens neu bestimmt: „*First-order knowledge*“ ist von „*second-order knowledge*“ zu unterscheiden. Als „*first-order knowledge*“ rechnen wissenschaftliche und praktische Theorien, wobei wissenschaftliche Theorien konstruiertes und überprüftes Wissen darstellen, während praktische Theorien aus verhältnismäßig rohem, vor allem aber gemischtem Wissen bestehen. „*Second-order knowledge*“ entsteht durch Klärung des „*first-order knowledge*“, also durch philosophische Analyse, die besonders bei praktischen Theorien von großer Bedeutung ist (HIRST 1963, S. 61 ff.; vgl. REID 1962, S. 86 ff.)⁸.

Trotz mancher Metakritik (GUTTCHEN 1966) ist diese analytische Argumentation doch in den fünfziger und sechziger Jahren für die meisten Erziehungsphilosophen, zumal die der jüngeren Generation, zwingend gewesen. Der Frage, was denn eigentlich „pädagogische Implikationen“ *als solche* seien, konnte wenig entgegengestellt werden, weil bislang so nicht gefragt worden war. Dies schien im zweiten Erfolgsbereich der analytischen Erziehungsphilosophie, dem der „*Theory of Education*“, ganz anders zu sein, denn „Erziehung“ und „Bildung“⁹ sind ja die zentralen Gegenstände des pädagogischen Denkens. Und doch ist der Erfolg auch hier mit einer veränderten Fragestellung und damit einer Verlagerung der Problembestimmung zu erklären. Die analytische Erziehungsphilosophie verlagerte die traditionell substantialistische Frage nach dem *Sein* der Erziehung zur Frage nach ihrem *Begriff* oder ihrem „Konzept“ (PRATTE 1979–80, S. 159). Der wesentliche Beitrag zu diesem Problem stammt von PETERS, der die Ausgangsfrage umdreht: „*Education*“ (Bildung) läßt sich auf keinen bestimmten Prozeß zurückführen, vielmehr umgekehrt müssen verschiedene Prozesse bestimmten Kriterien genügen, damit von „Bildung“ gesprochen werden kann. Diese Kriterien sind die des „*Educated Man*“, also des „Gebildeten“ (PETERS 1966, 1977, S. 3–21; vgl. OELKERS 1978, 1982), nämlich die Transmission des Individuums in wertvolle Tätigkeiten, die Vermittlung von Wissen,

8 O'CONNOR hat 1972 gegen HIRST (1963, 1966) den empiristischen Standpunkt klargelegt und das Konzept einer „praktischen Theorie“ scharf kritisiert, weil derartige Theorien weder wertfrei noch überhaupt (wissenschaftliche) Theorien seien. Hier wird der Unterschied deutlich zwischen dem empiristischen und dem transzendentalen Ansatz in der (englischen) analytischen Erziehungsphilosophie.

9 „*Education*“ ist nicht einheitlich übersetzbar, je nach Kontext ist mal „Erziehung“ und mal „Bildung“ gemeint.

Verstehen und kognitiven Perspektiven, die nicht angeboren sind, sowie der Ausschluß von unbewußten und unfreiwilligen Verfahren, soweit das möglich ist (PETERS 1966, S. 45). Gedacht ist dieser Ansatz als Synthese aus traditionaler, formaler und moderner kindorientierter Erziehungstheorie (PETERS 1967, S. 194), wobei werttheoretische Annahmen ins Spiel kommen, die die Höherwertigkeit bestimmter Tätigkeiten und Wissensformen gegenüber anderen begründen sollen. Die Begründung wird von einem Argument getragen, das den Fallstricken der „*emotive theory*“ zu entgehen sucht und folgerichtig nicht-empiristisch oder „transzendental“ angesetzt wird (PETERS 1966, S. 153).

PETERS' Problem ist die Frage, wieso Kinder in ihrem Bildungsgang eher in solche Aktivitäten und Bewußtseinsformen wie Wissenschaft oder Dichtung statt in solche wie Bingo oder Horrorfilme eingeführt werden sollen oder müssen (PETERS 1966, S. 92). Das „transzendente“ Argument ist recht kompliziert¹⁰, aber es betont die Bedeutung interpersonalen Prinzipien, die Gehalte von Lebensformen und ihren Wert für eine bestehende Gesellschaft. Gesellschaftliche Aktivitäten lassen sich danach unterscheiden, ob sie überhaupt kognitiver Natur sind, welchen kognitiven Gehalt sie haben und welche Ernsthaftigkeit ihnen zukommt (PETERS 1966, S. 155 ff.). Das Anliegen der Erziehung und Bildung ist dann, „in Tätigkeiten einzuführen, die an sich wertvoll sind und bestimmte kognitive Merkmale aufweisen“ (Ebd., S. 167). Daß einige Tätigkeiten, z. B. das Kochen, einen geringeren kognitiven Gehalt haben als andere, z. B. die Wissenschaft, bedeutet nicht, daß sie keinen Wert haben. Andererseits kann daraus nicht folgen, daß sich Tätigkeiten in ihrem Wert *nicht* unterscheiden, denn einige entsprechen den genannten Kriterien mehr als andere (PETERS 1967, S. 192).

Dieses Argument ist heftig umstritten, nicht nur hinsichtlich des transzendentalpragmatischen Ansatzes, sondern beinahe mehr noch wegen der vermeintlichen oder tatsächlichen politischen Implikationen (etwa: MATTHEWS 1980, S. 156–176). Gleichwohl hat es eine Reihe von Folgediskussionen ausgelöst, etwa über die Rechtfertigung von Erziehung (PETERS 1973, Kap. XI/XII) oder über das Verhältnis von Erziehung und Werten (LANGFORD/O'CONNOR 1973, Teil 2). Wichtig für die Weiterentwicklung des hauptsächlichlichen Gedankens aber war vor allem HIRSTS Theorie, daß Bildung als Initiation in *öffentliche Wissensformen* verstanden werden müsse (HIRST 1965, 1974). Die Grundidee geht dahin, daß sich Wissen nach Feldern unterscheiden läßt, die strukturell autonom sind (HIRST 1974, S. 45 f.). Wissenschaften, Kunst, aber auch Moral oder Mathematik sind hauptsächlichliche Wissensformen, auf die die Bildung abzielt. Sie sind „öffentliche Formen von Erfahrung“ und von daher der „schlechthin zentrale Punkt für die Entwicklung von

10 Zentral ist dabei, daß öffentliche Entscheidungen gerechtfertigt werden müssen, wobei sich Rechtfertigungen auf voraussetzende Denkformen und Wissensbestände beziehen, die sich in ihrem Wert unterscheiden. Auf die Frage: „*Why do this rather than that?*“ sind nur dann ernsthafte Rechtfertigungen möglich, wenn sie sich auf Denkformen und Wissensbestände beziehen, die unabhängig vom Antwortenden existieren (PETERS 1967, S. 190). Wichtig für den Vorrang des einen gegenüber dem anderen ist nicht unbedingt, was das Individuum wünscht. Entscheidend ist, worauf sich eine Präferenz bezieht, also was jemand als Wert erachten *muß*, wenn er sich für Bingo oder für die Wissenschaft als Bildungsgegenstand entscheidet. Daß Wissenschaft eine wertvollere Tätigkeit ist als Bingo, ergibt sich aus einem Vergleich des Gehaltes, der Kognitität und der Ernsthaftigkeit, mit der beide betrieben werden.

Wissen und Verstehen“ (HIRST/PETERS 1972, S. 63)¹¹. Rationalität kann nur dann ausgebildet werden, wenn man konzeptionelle Schemata von öffentlicher Bedeutung entwickelt, in der die Begriffe mit einer Lebensform verbunden sind, so daß sich Urteile mit Aspekten dieser Lebensform verbinden können (HIRST 1974, S. 93). „*Liberal Education*“ bezieht sich also auf die Entwicklung von „*knowledge and understanding*“ in den vorhandenen Wissensformen (Ebd., S. 96)¹².

HIRST macht Gebrauch von WITTGENSTEINS Theorie der Bedeutung, welche „Bedeutung“ vom Gebrauch und von der Funktion her versteht, die ein Begriff in einem besonderen Symbolsystem oder Sprachspiel hat (SOLTIS 1978–79, S. 774). Diese Theorie spielt auch im dritten Erfolgsbereich der analytischen Erziehungsphilosophie, der Theorie des Lehrens, eine gewisse Rolle, wenngleich mehr in bezug auf die Klassifikation des Lehrgegenstandes (HIRST/PETERS 1972, Kap. V) als hinsichtlich der Logik dieser Tätigkeiten. Die genaue Deskription von „*teaching*“ geht zunächst aus von einer Unterscheidung von RYLES (vgl. RYLE 1949, S. 143ff.). „*Teaching*“ ist leistungsorientiert (der Schüler soll etwas lernen), aber auch aufgabenbezogen (der Schüler lernt etwas, indem er bestimmte Aufgaben vollzieht). Damit wird eine wichtige Unterscheidung sichtbar: „*Teaching*“ ist logisch unabhängig von „*learning*“, denn nur „*teaching*“ muß intentional und erfolgsorientiert gedacht werden, nicht jedoch „*learning*“ (SCHEFFLER 1960, Kap. 4; 1978, Kap. 1). Man kann lernen, ohne es zu wollen, man kann auch beim Lernen Erfolg haben, ohne den Erfolg zu wollen; man kann zwar auch unterrichten, ohne Erfolg zu haben, aber nicht ohne Erfolg haben zu *wollen*. Man kann lernen wollen und keinen Erfolg haben, man kann aber auch lernen nicht wollen und gleichwohl etwas lernen. Man kann jedoch nicht *lehren*, ohne es zu wollen und Erfolg zu intendieren. „*Teaching*“ bezieht sich SCHEFFLER (1978, S. 10f.) zufolge auf einen intentionalen und einen erfolgsbezogenen Gebrauch; das gilt für „*learning*“ nicht notwendigerweise. Zugleich hat SCHEFFLER (1960, 1971, S. 62ff.) verdeutlicht, daß zwischen „*X has been teaching Y how to*“ und „*X taught Y how to*“ zu unterscheiden ist. Im ersten Fall gibt es eine Erfolgsabsicht, aber keine Erfolgsgarantie; im zweiten Fall ist ein Erfolg (Effekt) eingetreten, der auf eine Absicht zurückgeführt werden kann.

Diese letzte Unterscheidung ist von weitreichender Bedeutung, nicht nur weil damit das behavioristische Lehrmodell zurückgewiesen werden kann (SCHEFFLER 1962), sondern vor allem weil ein „*gap*“ zwischen Intentionen und Wirkungen aufgewiesen werden kann, das für das pädagogische Denken schlechthin konstitutiv ist (SCHEFFLER 1965; allgemeiner OELKERS 1982a). Der Lehrer *verfügt nicht* über die Wirkungen seines Handelns, die sich allein im rationalen Dialog zeigen oder auch nicht zeigen können. „*Teaching*“ ist nicht einfach die Weitergabe von Informationen oder die Entwicklung von Einsicht, sondern richtet sich auf die Herausbildung von prinzipienorientiertem Urteil und Verhalten sowie

11 Hier zeigt sich ein starker Einfluß von OAKESHOTT, der verschiedene strukturelle Erfahrungsweisen (*modes of experience*) unterscheidet und Erziehung als Initiation in die Traditionen des öffentlichen Lebens versteht (OAKESHOTT 1933, 1966; vgl. PETERS 1974, S. 15, S. 433–454).

12 Dieser Begriff ist enger als der traditionelle Begriff der „*liberal education*“, wie ihn im 19. Jahrhundert etwa THOMAS HUXLEY (1902, S. 77ff., 80) formuliert hat. HUXLEY verstand „Erziehung“ von den „*laws of nature*“ her (den Begriff im weitesten Verständnis gebraucht), wobei „*liberal education*“ darin besteht, daß der Mensch in Harmonie mit der Natur zu leben gelernt hat.

autonomer und rationaler Einstellungen. Dies gelingt nicht mechanisch, sondern durch Einsicht bei wachsender Teilnahme an kulturellen Traditionen. SCHEFFLER bezieht sich dabei ausdrücklich auf PETERS' These einer Initiation in wertvolle Tätigkeiten, und er geht aus von KANT (SCHEFFLER 1965, S. 141 ff.).

Damit ist zugleich gezeigt, wie sehr Analyse und Bildungstheorie zusammenhängen, wenn erst einmal eine konstruktive – gegenüber einer nur kritischen – Argumentation erreicht wird. SCHEFFLERS Thesen sind vielfältig weiterdiskutiert und auch mit anderen Theorien konfrontiert worden (etwa: GREEN 1971). JAMES McCLELLAN (1976, S. 22) hat sogar vorgeschlagen, die Erziehungsphilosophie überhaupt vom Verhältnis zwischen „*teaching*“ und „*learning*“ her zu begreifen, weil diese Konzepte am besten analysiert und formalisiert werden können. Dieses Argument verletzt den inhärenten Zusammenhang von Analyse und Bildungstheorie, der sich – um den Preis der Aufgabe der Wertneutralität (CARR 1979) – vor allem in der Theorie von PETERS und HIRST, aber auch bei SCHEFFLER und SOLTIS in ihren späteren Schriften zeigt. Der ursprüngliche Ausgang vom Empirismus legte strikte Wertneutralität nahe, wie sie etwa HARDIE oder O'CONNOR fordern. Ein strikter Empirismus etwa im Sinne des frühen AYER wird heute kaum noch vertreten. Dadurch wird andererseits „Analyse“ nicht unmöglich, nicht nur weil „Wertfreiheit“ ein wesentlich komplexeres Problem darstellt, als es Kritiker wie CARR (1979) wahrhaben wollen, sondern weil es Analysen von Wertproblemen (wie „Erziehung“) geben kann, ohne daß der Analytiker den Werten zustimmen muß (vgl. FRANKENA 1968).

Die drei angeführten Argumentationen – also: die Kritik der „pädagogischen Implikation“, die Theorie der Bildung und Erziehung sowie die Theorie des Lehrens – sind inzwischen im angelsächsischen Bereich zu Standardargumentationen geworden. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß es massive Kritik am allgemeinen Ansatz sowie an verschiedenen Resultaten der analytischen Erziehungsphilosophie gibt. Schon früh hat BROUDY (1964, S. 267 f.) darauf verwiesen, daß sich die *Ergebnisse* der analytischen Erziehungsphilosophie nicht sehr eindrucksvoll ausnehmen, weil die pädagogischen Probleme in ihrer Hauptsache überhaupt gar keine sprachlichen, sondern Wertprobleme seien. Der Analytiker wird einwenden, daß Wertprobleme sprachlich artikuliert und ausgetauscht werden, praktisch gesehen also auch Begriffsprobleme sind und sich als Begriffsprobleme analysieren lassen. Wirksamer war die Kritik ABRAHAM EDELS, der 1972 einen Artikel mit dem Titel „*Analytic Philosophy of Education at the Crossroads*“ veröffentlichte, in dem die Einseitigkeit des linguistischen Verfahrens und die gesellschaftliche Bedeutungslosigkeit der analytischen Erziehungsphilosophie herausgestellt wurden (EDEL 1972). Erziehung, so EDEL, sei im wesentlichen ein historisch-gesellschaftliches Unternehmen, so daß ahistorische und asozioologische Aussagen wenig gehaltvoll seien und sogar den Blick auf die Probleme eher verstellen als fördern. Unter dem Einfluß der kontinentalen Ideologiekritik und Wissenssoziologie ist diese Kritik in den siebziger Jahren verstärkt worden (BOWERS 1979–80; vgl. die zutreffende Prognose von SOLTIS 1971, S. 48 f.). Diese Tendenz gegen die als „*abstrakt und sozial irrelevant*“ apostrophierte analytische Erziehungsphilosophie kommt auch in der Kritik des von SOLTIS (1981) herausgegebenen dritten Jahrbuches über Erziehungsphilosophie (GRAUBARD 1981, BOWERS 1981) zum Ausdruck. Andererseits zeigt sich in der analytischen Erziehungsphilosophie selbst eine Abkehr von der „engen linguistischen Perspektive“, wobei der

analytische Stil des Philosophierens aber überwiegend beibehalten wird (DEARDEN 1982, S. 63, 67, 70).

Ein dritter Kritikstrang betrifft die Sicht der Tradition in der analytischen Erziehungsphilosophie, wobei eine Rückkehr zur traditionellen Pädagogik vor allem HAACK (1976) und CARR (1979) gefordert haben. Für CARR ist die traditionelle Pädagogik der analytischen Erziehungsphilosophie deswegen überlegen, weil sie Wertfragen zentral behandelt, die die Basis des pädagogischen Handelns und Reflektierens darstellen. Die traditionelle Erziehungsphilosophie lieferte mit Hilfe solcher Kategorien wie „Wachstum“, „Vernunft“, „Natur“ oder auch „Glück“ Orientierungen für die Praxis (CARR 1979, S. 31f.), die die analytische Erziehungsphilosophie ausschließt (THOMPSON 1970), die aber – als „praktische Philosophie“ – den Erwartungen der Praktiker entgegenkommen und ihnen zugleich auch in ihrer Handlungspraxis helfen können. Abstrakte und formale Analysen umgangssprachlicher Begriffe sind demgegenüber „unpraktisch“, denn sie entwickeln das, was im praktischen Alltagshandeln gerade nicht erfolgt, eine logische Reflexion und Kritik alltäglicher Verwendungsweisen von Schlüsselbegriffen. Vollzieht der Praktiker nicht den hierzu notwendigen Wechsel der Perspektive, wird er auf logische Analysen eher befremdet als aufnahmebereit reagieren. Auf diese Weise werden die „Anomalien“ der analytischen Erziehungsphilosophie (SOLTIS 1971, S. 43ff.) entscheidend verstärkt, denn ihr Anspruch gegenüber der Tradition ging ja dahin, mit geklärten Begriffen die *praktischen* Probleme der Erziehung lösen zu helfen. Gerade die Rückwendung auf die Tradition – die 1973 von PETERS selbst gefordert wurde (PETERS 1977, S. 180; vgl. PETERS 1981) – scheint so das Theorie-Praxis-Dilemma der analytischen Erziehungsphilosophie deutlich zu machen, die sich zwar „praktischen“ Problemen der Umgangssprache zuwendete, aber doch voraussetzungsreiche Philosophie blieb.

Trotz dieser Kritik, die an Einfluß zunimmt, herrscht heute in der akademischen Erziehungsphilosophie die analytische Richtung vor, wenngleich sie nicht empiristisch beschränkt ist. Ihre Entwicklung scheint insofern abgeschlossen, als eine weitere Expansion nicht zu erwarten ist. Eher wird ihr dominanter Einfluß unter dem Eindruck der Kritik und vor allem angesichts neuer, herausfordernder Begründungstheorien (etwa der Kritischen Theorie oder der Phänomenologie) zurückgehen, die von der nachwachsenden Generation rezipiert werden. Gleichwohl läßt sich nach dem bisher Gesagten die Entwicklung zwischen 1955 und 1975 sowohl intellektuell als auch institutionell als Erfolgsgeschichte auffassen, für die Einseitigkeit – also Konzentration – selbstverständlich eine Bedingung gewesen ist. Ähnlich spezialisierten sich ja auch andere Bereiche der Pädagogik, in Amerika etwa die Geschichtsschreibung in den sechziger Jahren (LENHART 1979), die in den dreißiger und vierziger Jahren noch von ein- und demselben Autor bearbeitet wurden. Aber das leitet schon über auf mögliche Erklärungen, die ich abschließend behandeln werde.

3. Erklärungshypothesen

Im folgenden werden drei sehr verschiedene Erklärungen für den Erfolg der analytischen Erziehungsphilosophie dargelegt, die alle auf wissenschaftshistorische Folgeprobleme verweisen und auch für die deutsche Wissenschaftsgeschichte von Interesse sind. Die erste

Hypothese bezieht sich auf die Voraussetzungen für einen „Paradigmenwechsel“ in einer Disziplin wie der Pädagogik¹³; die zweite Hypothese richtet sich auf die Strategien oder die Logik der Auseinandersetzung um einen solchen fundamentalen Wechsel; die dritte Hypothese bringt einige institutionelle und historische Besonderheiten ins Spiel und soll die Unterschiede zur deutschen Entwicklung erklären helfen.

(1) Voraussetzung, wenngleich nicht kausale Bedingung für einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik ist eine tiefgreifende Krise, die bisherige Überzeugungen erschüttert, ohne daß sich ein Weg auftut, nach Abklingen der Erschütterung zu ihnen zurückzukehren. Die Krise kann wissenschaftsexterner Natur sein, also als gesamtgesellschaftliche Krise oder auch nur als Krise eines Teilsystems der Gesellschaft (z. B. dem der Erziehung) auftreten; die Krise kann aber auch wissenschaftsinterner Natur, also eine Krise der Disziplin oder einiger ihrer zentralen Theorien sein und verursacht werden durch intellektuelle Anomalien angesichts der Diskussionslinien anderer einflußreicher Fächer, durch einen Rückständigkeitsverdacht angesichts gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Wandels, durch fehlende Anerkennung einzelner Resultate, bzw. der ganzen Disziplin in der akademischen Gemeinschaft, zumeist aber durch ein Zusammenspiel aller dieser Faktoren¹⁴.

Eine interne Krise kann durch externe Momente verstärkt werden. In diesem Fall wird die Glaubwürdigkeit der bisherigen Lehren oder Leitlinien von beiden Seiten her erschüttert. Je mehr dieser Verstärkungseffekt eintritt, desto unabwendbarer wird der Wechsel des leitenden Paradigmas. Umgekehrt können bloß interne Krisen um so mehr aufgefangen werden, je weniger eine externe Verstärkung erfolgt. Diese These gilt zumindest in den Disziplinen, die sich in Übereinstimmung oder in Affinität zum Common Sense halten wollen oder müssen. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen Paradigmenwechsel in der Naturwissenschaft und solchen in der Pädagogik oder verwandter Disziplinen. Naturwissenschaftliche Revolutionen reagieren auf die Brüchigkeit des leitenden Paradigmas, die jene Anomalien erzeugt haben, die empirisch nicht gelegnet, zugleich aber mit dem Paradigma auch nicht erklärt werden können. Wachsen die Anomalien unverhältnismäßig an, gerät das leitende Paradigma in Gefahr, das aber solange wie möglich verteidigt wird. Gegenüber diesen internen Prozessen haben Paradigmenwechsel in der Pädagogik immer externe Verstärkungen zur Bedingung. Insofern ist die Rede von „internen Krisen“ je nach Disziplin mehr oder weniger künstlich. Theoriekrisen in der Physik sind weitaus mehr intern verursacht als Theoriekrisen in der Pädagogik. Beispiele aus der deutschen Wissenschaftsgeschichte sind etwa die Etablierung der geisteswissenschaftlichen Pädago-

13 „Paradigmenwechsel“ ist selbstverständlich von KUHN aus gedacht mißverständlich (trotz SOLTIS 1971), vor allem weil in der Pädagogik die Abgrenzung von internen und externen Faktoren der Wissenschaftsgeschichte anders aussieht als in den Naturwissenschaften. Ich verstehe daher unter „Paradigmenwechsel“ den Wechsel grundlegender Überzeugungen im Rahmen von krisenhaften, disziplinären Auseinandersetzungen. Zu erklären ist, unter welchen Bedingungen sich dogmatische Leitlinien der allgemeinen Orientierung und, damit zusammenhängend, der pädagogischen Forschung verändern (OELKERS 1975).

14 Anomalien dieser Art können sich entwickeln aus kognitiven Dissonanzen, aber auch aufgrund von Minderwertigkeitserfahrungen. Der Reputationsgesichtspunkt legt besonders drastisch nahe, wie wenig „interne“ und „externe“ Faktoren *getrennt* werden können. Die Etablierung neuer Disziplinen setzt akademische Reputation voraus, die aber nur zu erlangen ist, wenn die interne Theoriearbeit erfolgversprechend aussieht. Theorieerfolge bedingen so institutionelle Erfolge, die wiederum Auswirkungen haben auf Fortsetzung oder Abbruch der Forschungen.

gik nach dem ersten Weltkrieg oder die Herausbildung der kritischen Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit der Studentenbewegung von 1968.

Für die Etablierung der analytischen Erziehungsphilosophie scheint das Krisenargument voll zuzutreffen: Es gab gesellschaftliche Krisenphänomene, zumindest einen anschwelenden *Krisenglauben*, nämlich die Annahme einer technologisch-kulturellen Rückständigkeit gegenüber der Sowjetunion, die man kaum zehn Jahre zuvor noch mit Technologie versorgt hatte und die nun erstmals als globaler Konkurrent auftrat. Diese Krisenannahme wurde vor allem auch als besondere Krise des Erziehungssystems gedeutet. Sie wurde verstärkt durch die Kritik an der progressiven Erziehung und verstärkte ihrerseits diese Kritik. Damit wurde der urbane Glaube an die Leitsätze der kindorientierten, bedürfnisbezogenen und möglichst freien Erziehung brüchig. Statt dessen wird eine kognitive, wissenschaftsorientierte und disziplinierte Erziehung gefordert. Diese öffentliche Diskussion wirkt auf die Erziehungswissenschaft zurück, deren philosophische Grundorientierung damit zur Disposition steht. Mehr von außen als innen wird die bisherige Rationalität erschüttert, und es entsteht eine Rationalitätslücke, auf die einzig die analytische Erziehungsphilosophie programmatisch reagieren kann. Sie ist empirisch orientiert und arbeitet mit logischer Strenge. Außerdem ist ihr frühes Methodenideal am Vorbild der Erfahrungswissenschaften abgelesen. Zugleich vertritt sie aber auch den Anspruch „eigenständiger“ Erziehungsphilosophie, weil sie den Ansatz einer „*applied science*“ (etwa: BESTOR 1955) ablehnt und skeptisch gegenüber sozialwissenschaftlichen Technologien (etwa: BENNE 1948–49) eingestellt ist. Sie ist insofern für die pädagogische Disziplin, deren leitendes Paradigma sie herausfordert, *auch* attraktiv, denn sie versucht nicht, die Erziehungsphilosophie zugunsten eines Modells angewandter Sozialwissenschaften aufzulösen.

Das führende Konkurrenzparadigma, die „progressive Pädagogik“, ist öffentlich unglaublich geworden, aber es hält auch einer aggressiven philosophischen Kritik nicht stand. Seine Rationalitätskriterien werden nicht länger für plausibel befunden, und es finden sich auch keine Verbündeten, die die bisherigen Rationalitäten wenigstens teilweise auffangen und den analytischen Angriff abfedern könnten. Die analytische Erziehungsphilosophie dagegen wird mit einem doppelten Bonus bedacht, man erkennt ihr die höhere Rationalität zu und erwartet zugleich, daß sie für eine bessere akademische Reputation des Faches sorgen kann. Diese Erwartungen steigen im übrigen mit den institutionellen Ausbau-chancen. Im Rahmen der geltenden Kriterien für Rationalität und Reputation ist beides erreicht worden. Wie immer bedeutungslos die analytische Erziehungsphilosophie in der öffentlichen Diskussion der populären Hauptthemen der Erziehung gewesen sein mag (BROUDY 1979–80, S. 140f.)¹⁵, sie konnte die Rationalitäts- und Reputationskrise der fünfziger Jahre durchaus lösen. Ihre innerakademischen Wirkungen sind freilich weitaus größer als ihr öffentlicher Einfluß. Das hängt auch mit der Herausbildung exklusiver Diskussionszirkel und Sprachspiele zusammen, die in der zweiten Erklärungshypothese behandelt werden.

15 Dieser Vorwurf gilt überall dort, wo „seriöse“ Themen oder Theorien diskutiert wurden (etwa bezogen auf die Curriculumsdiskussion, den Behaviorismus oder die Entwicklungspsychologie PIAGETS), *nicht*. Eine gewisse Abstinenz von Populardiskussionen ist jedoch nicht zu übersehen und – als Abgrenzung zur Popularisierungstendenz der traditionellen Pädagogik – auch gewollt.

(2) Das Durchsetzen eines neuen Paradigmas in der Pädagogik gelingt nur dann, wenn Verunsicherungsstrategien Erfolg haben, und zwar sowohl hinsichtlich der bisher gültigen intellektuellen Grundlagen als auch bezogen auf die Lehrformen und die institutionellen Regelungen des Faches. Verunsicherungen stellen sich ein aufgrund besonderer Argumentationsfiguren, zwingender Fragestellungen, überraschender Problemwendungen und aggressiver Wertungen, denen man insgesamt nicht ausweichen kann. Verunsicherungsstrategien werden in der Regel nur dann eingesetzt, wenn sie mit der Annahme höherer Eigenrationalität verbunden sind. Sie haben Erfolg, wenn der herausgeforderte Gegner den Argumentationen nichts Gleichwertiges entgegensetzen und auf die Problemwendungen nicht reagieren kann. Auf diese Weise muß er sich entweder aus dem Geschäft zurückziehen oder aber die Wertdichotomien des Herausforderers akzeptieren und sich seinen Vorgaben anpassen. Der Erfolg zeigt sich auch daran, daß exklusive Sprachspiele die Zirkel verlassen und die öffentliche Diskussion prägen. Beispiele aus der deutschen Wissenschaftsgeschichte sind etwa die Überwindung des Herbartianismus zwischen 1890 und 1910 und die Auflösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

Die analytische Erziehungsphilosophie entspricht diesem Deutungsmuster recht weitgehend: Der Pragmatismus wird als dominantes Paradigma ebenso in Frage gestellt wie idealistische oder realistische Positionen außerhalb der DEWEY-Schule. Dabei ist das erfolgreiche Infragestellen wichtiger als die tatsächliche Einlösung der Ansprüche in der nachfolgenden Eigenproduktion, wie sich an der Behandlung DEWEYS in den siebziger Jahren deutlich zeigen läßt (SCHEFFLER 1974; PETERS 1977 a). Gleichzeitig werden die Lehrpraxis und bestimmte institutionelle Regelungen angegriffen, nämlich die Autonomie der Lehrerbildungsanstalten gegenüber der philosophischen Fakultät. Kritisiert wurde besonders das, was BURKE/HOWARD (1969, S. 6ff.) die „inside-out“-Praxis nannten, also die Erörterung philosophischer Fragen mit Hilfe von pädagogischen Kasuistiken, die die eigentlich philosophischen Probleme „anwendungsbezogen“ kurzschlossen und die Ausbildung vertiefter philosophischer Kompetenz verhinderten. Die Autonomie der pädagogischen Ausbildungsinstitutionen wird als absurde „*university-within-a-university*“ (Ebd., S. 9) dargestellt, in der weder der Praxis noch der Theorie Genüge geleistet wird.

Entscheidend für das Durchsetzen des Paradigmas aber war die besondere Argumentationsstrategie („analytische“ statt „substantielle“ Argumentationen), die zudem noch in überraschenden Gedankenwendungen und z.T. auch neuen Sprachregelungen vorgebracht wurde. Hierauf wußte das Establishment keine befriedigende Antwort, konnte aber auch nicht ausweichen¹⁶, so daß nur der Weg blieb, sich analytisch „umzurüsten“ (*retooling*) oder aber den Diskurs der Erziehungsphilosophie zu verlassen. Im „Umrüsten“ der Methode wird die neue Wertdichotomie übernommen, d.h. die „alte“ Pädagogik wird verlassen, wenn die Grundforderungen der „neuen“ Erziehungsphilosophie erfüllt werden. Für die Orientierung der künftigen Forschung sorgt dann das neue

16 Hier liegt der Unterschied zur LOCHNER-BREZINKA-Attacke in der Bundesrepublik in den sechziger Jahren. Auch hier war der Angriff scharf und elementar, aber das Establishment konnte ausweichen, weil gleichzeitig ein Konkurrenzparadigma (die „kritische“ Erziehungswissenschaft) auf der Herausfordererseite entstand, auf das man überwechseln konnte, ohne sich methodisch umrüsten zu müssen.

Paradigma. Es ist kein Zufall, daß erst *nach* der weitgehenden Etablierung des neuen Paradigmas Differenzierungen vorgenommen werden (SOLTIS 1971, PETERS 1977, S. 171), die die Tradition in einem anderen Lichte erscheinen lassen. Der Erfolg wäre gefährdet gewesen, wenn im Prozeß des Paradigmenwechsels selbst Relativierungen erfolgt wären.

(3) Die amerikanische Auseinandersetzung in den fünfziger Jahren und auch die englische Entwicklung im gleichen Zeitraum vollziehen sich vor dem Hintergrund eines ausgebauten Institutionensystems der Lehrerbildung, in dem für „Erziehungsphilosophie“ ein recht genau definierter, wenn auch nie unumstrittener Platz vorgesehen war. Erziehungsphilosophie sollte der pädagogischen Orientierung dienen, faktisch in der Gestalt dogmatischer Glaubenssätze, die als intellektueller Überbau zur handwerklichen Ausbildung rezipiert wurden. Diese Situation läßt sich in gewisser Weise mit der deutschen Lehrerbildung der fünfziger Jahre vergleichen, wenngleich hier andere Begründungen ins Spiel kamen, die für andersartige institutionelle Regelungen sorgten. Im Unterschied zu Deutschland gab es aber in Amerika und England „Erziehungsphilosophie“ oder „Allgemeine Pädagogik“ nicht als Disziplin in einem strukturierten Sinne. Lehrstühle an den philosophischen Fakultäten wurden nur vereinzelt eingerichtet, eigene Publikationsorgane entstanden mit wenigen Ausnahmen erst nach 1960. Andererseits hat die Etablierung einer speziellen *philosophischen* Disziplin „*philosophy of education*“ vor allem in Amerika eine ausgebaute und differenzierte *erziehungswissenschaftliche* Forschung und Lehre zur Voraussetzung. Erziehungswissenschaftliche, also praktische Fragen hatten nicht wie in Deutschland Probleme, akademisch etabliert zu werden. Allerdings erfolgte die Etablierung *nicht* unter dem Anspruch einer „eigenständigen“ Erziehungswissenschaft, sondern als „Anwendung“ von Philosophie, Psychologie und der verschiedenen Sozialwissenschaften.

Der Derivationsansatz aber wurde fragwürdig, als sich weitergehende und vor allem philosophisch anspruchsvollere Problemstellungen und Interessen bildeten, die nicht im bestehenden System gelöst, bzw. integriert werden konnten, zugleich aber so grundlegend und so bestimmend waren, daß man sie nicht einfach beiseite schieben konnte. Die institutionelle und intellektuelle Reaktion hierauf war: Differenzierung und Test der Ansprüche durch Forschung. Durch den Anschluß an die vorherrschende Strömung der Gegenwartsphilosophie gewann die Erziehungsphilosophie einen neuen Platz im akademischen System, sie wurde Grundlagenforschung, weil sie nicht länger bloße Anwendungsdisziplin sein wollte. Philosophische „Praxisorientierung“ wurde dadurch nicht aufgehoben, aber das System differenzierte sich. Die professionelle Erziehungsphilosophie wurde analytisch, die populären Praxisorientierungen blieben deduktiv (SOLTIS 1979–80). Für den Test der Ansprüche der akademischen Erziehungsphilosophie wurden Diskussionszentren herausgebildet und Forschungskapazitäten gebunden. Die Standards stiegen (DEARDEN 1982, S. 58ff.) und die Diskussionen wurden strenger; zugleich wurde die Ausbildung verbessert (WHEELER 1967), so daß eine Reduktion der Probleme auf pädagogische Meinung und erzieherisches Gefühl nicht mehr so einfach wie vorher möglich war. Mit einem Wort: Erziehungsphilosophie professionalisierte sich *gegen* das bestehende System, das aber flexibel genug war, ihr eine Chance zu geben.

Die deutsche Entwicklung ist – vorsichtig gesprochen – eher mit einem gegenteiligen Trend zu beschreiben: Die Etablierung der Allgemeinen Pädagogik – also der „Erzie-

hungsphilosophie“ – erfolgt in den zwanziger Jahren in engem Konnex sowohl zur Philosophie als auch zur philosophischen Fakultät. Von hier aus wurde im Rahmen verschiedener Schulzusammenhänge auch die Erziehungsphilosophie an den späteren Pädagogischen Hochschulen kontrolliert. In den sechziger Jahren zeigte sich eine umgekehrte Tendenz wie in England und Amerika: Die Erziehungswissenschaft löste sich institutionell und auch programmatisch von der Philosophie und etablierte sich als undeutliche „Integrationswissenschaft“, die gleichzeitig mit der institutionellen Umorientierung auch einem überproportionalen Wachstum ausgesetzt war (OELKERS 1982b). Dabei kommt es zur Herausbildung verschiedener Subdisziplinen, die alle irgendwie zur „Erziehungswissenschaft“ gehören sollen, ohne daß es klare Zuordnungen gibt. In dem Bereich, der „Erziehungsphilosophie“ genannt werden könnte, entwickeln sich eine Reihe von derivativen Ansätzen, die sich von allgemeinen philosophischen Systemen oder Positionen her bestimmen. Dieser Zustand ähnelt der Lage, die die beiden Jahrbücher der National Society 1942 und 1955 erfassen. Analytische Fragen werden entweder gar nicht gestellt oder aber in den Randzonen des Interesses gehalten¹⁷. Statt dessen werden eher substantialistische Theorien rezipiert, die für Praxisorientierungen sorgen sollen. Der Glaube an Konzepte setzt sich beinahe ungebrochen fort, die Voraussetzung für eine zumindestens teilweise analytische Orientierung, der „*shock of astringent semantic treatment*“ (BROUDY 1955, S. 620), ist nicht gegeben.

Gründe für diese unterschiedlichen Entwicklungen finden sich zum einen sicherlich in den verschiedenen philosophischen Leittraditionen, von denen die Rezeption bestimmt wird. Empirismus und Pragmatismus haben im deutschen Denken wenig Tradition, und es fällt offenbar gerade Pädagogen schwer, ihren Gegenstand analytisch zu betrachten. Andererseits bewegt sich die deutsche Pädagogik in eigentümlichen Traditionen, die zwischen Aufklärung und Romantik angesiedelt sind und für empirisch-analytisches Denken kaum Platz zu geben scheinen. Freilich verstärken sich in den siebziger Jahren auch in der deutschen allgemeinen Philosophie analytische Bewegungen. Zwar läßt sich nicht von einer radikalen „analytischen Wende“ wie in den vierziger Jahren im angelsächsischen Bereich sprechen, zumal das analytische Interesse die angloamerikanische Entwicklung zur Voraussetzung hat und man also aus den Fehlern lernen kann. Gleichwohl ist auch hier die Abkehr von unanalysierten Substanzannahmen verstärkt zu beobachten. Man kann mit RICHARD RORTY (1981) der Meinung sein, daß die „*hard-core*“-Analyse in der zukünftigen Philosophie kaum noch die allesbeherrschende Rolle spielen wird, die sie in der gegenwärtigen angelsächsischen Philosophie spielt. Mindestens die professionelle Philosophie wird jedoch einfach aufgrund der hohen Rationalitätsansprüche an die Argumentation und die philosophische Sprache einen breiten analytischen Grundstrom behalten, zumal dann, wenn dessen Beziehungen zur Tradition deutlicher werden als bisher. In der Pädagogik steht die analytische Sprachkritik – trotz BREZINKA – noch bevor. Sie ist gewiß nicht die einzige Möglichkeit erziehungsphilosophischen Denkens, wäre aber

17 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Rezeptionsgeschichte der Übersetzungen: Obwohl wichtige Arbeiten übersetzt wurden (SCHEFFLER 1971; SOLTIS 1971 a; PETERS 1972; HIRST/PETERS 1972) und obwohl sich ein engagierter Fürsprecher (GERHARD PRIESEMANN) fand, der die Arbeiten in einer anerkannten Reihe eines der führenden deutschen Pädagogikverlage herausbrachte, fand eine nennenswerte Rezeption nicht statt, weil es kein intellektuelles Umfeld gab, das darauf eingerichtet gewesen wäre.

angesichts der steigenden semantischen Zumutungen pädagogischer Slogans dringend zu leisten. Sie sollte aber nicht wissenschaftsgeschichtlich naiv erfolgen. Aus Fallbeispielen wie dem der Erfolgsgeschichte der analytischen Erziehungsphilosophie kann man auch die Fehler lernen, die man ruhig der Geschichte überlassen sollte.

Literatur

- ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London/New York 1965 (Repr. 1972).
- AXTELLE, G. E.: *Philosophy in American Education*. In: *Harvard Educational Review* 26 (1956), S. 184–189.
- AYER, A. J.: *Sprache, Wahrheit und Logik*. Übers. u. hrsg. v. H. HERRING. Stuttgart 1970 (Orig. „Language, Truth and Logic“, 1936)
- BEN-DAVID, J./COLLINS, R.: *Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Wissenschaft*. In: WEINGART, P. (Hrsg.): *Wissenschaftssoziologie II: Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung*. Frankfurt 1974, S. 122–152.
- BENN, S. I./PETERS, R. S.: *Social Principles and the Democratic State*. London 1959.
- BENNE, K.: *Democratic Ethics in Social Engineering*. In: *Progressive Education* 26 (1948–49), S. 201–207.
- BESTOR, A. E.: *Educational Wastelands. The Retreat from Learning in our Schools*. Urbana/Ill. 1953.
- BESTOR, A. E.: *The Restoration of Learning*. New York 1955.
- BOWERS, C. A.: *The Progressive Educator and the Depression. The Radical Years*. New York 1969.
- BOWERS, C. A.: *Ideological Continuities in Technicism, Liberalism, and Education*. In: *Teachers College Record* 81 (1979–80), S. 293–321.
- BOWERS, C. A.: *Symposium. Philosophy and Education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. In: *Harvard Educational Review* 51 (1981), S. 426–431.
- BROUDY, H.: *How Philosophical can Philosophy of Education Be?* In: *Journal of Philosophy* LII (1955), S. 612–622.
- BROUDY, H.: *The Role of Analysis in Educational Philosophy*. In: *Educational Theory* 14 (1964), S. 261–269.
- BROUDY, H.: *Philosophy of Education Between the Yearbooks*. In: *Teachers College Record* 81 (1979–80), S. 130–144.
- BROWN, L. M.: *General Philosophy in Education*. New York et. al. 1966.
- BURKE, D. R./HOWARD, V. A.: *On Turning the Philosophy of Education Outside-In*. In: *British Journal of Educational Studies* 17 (1969), S. 5–15.
- BURNETT, J. R.: *On Professor McMURRAY's „Autonomous Discipline of Education“*. In: *Educational Theory* 6 (1956), S. 10–19.
- BURNETT, J. R.: *Observations on the Logical Implications of Philosophic Theory for Educational Theory and Practice*. In: *Educational Theory* 11 (1961), S. 65–70.
- BURNETT, J. R.: *Whatever Happened to JOHN DEWEY?* In: *Teachers College Record* 81 (1979–80), S. 192–210.
- BURNS, H. W.: *The Logic of „Educational Implication“*. In: *Educational Theory* 12 (1962), S. 53–63.
- CARR, W.: *Philosophical Styles and Educational Theory*. In: *Educational Studies* 5 (1979), S. 23–33.
- CREMIN, L. A.: *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York 1961 (Repr. 1964).
- DEARDEN, R. F.: *Philosophy of Education, 1952–1982*. In: *British Journal of Educational Studies* 30 (1982), S. 57–71.
- DUCASSE, C. J.: *What can Philosophy Contribute to Educational Theory?* In: *Harvard Educational Review* 28 (1958), S. 285–297.
- EDEL, A.: *Analytic Philosophy of Education at the Crossroads*. In: *Educational Theory* 22 (1972), S. 131–152.
- FRANKENA, W. K.: *Toward a Philosophy of the Philosophy of Education*. In: *Harvard Educational Review* 26 (1956), S. 94–98.

- FRANKENA, W. K.: Toward a Philosophy of Moral Education. In: *Harvard Educational Review* 28 (1958), S. 300–313.
- FRANKENA, W. K.: Educational Values and Goals: Some Dispositions to be Fostered. In: *Monist* 52 (1968), S. 1–10.
- GALLIE, W. B.: Essentially Contested Concepts. In: *Proceedings of the Aristotelian Society* 56 (1955–56), S. 167–198.
- GRAUBARD, A.: Symposium. Philosophy of Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. In: *Harvard Educational Review* 51 (1981), S. 424–425.
- GREEN, T. F.: Teaching, Acting, and Behaving. In: *Harvard Educational Review* 34 (1964), S. 507–524.
- GREEN, T. F.: *The Activities of Teaching*. New York 1971.
- GUTTCHEN, R. S.: The Quest for Necessity. In: *Educational Theory* 16 (1966), S. 128–134.
- HAACK, R. J.: Philosophies of Education. In: *Philosophy* 51 (1976), S. 159–176.
- HARDIE, C. D.: *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge 1942 (New Edition New York 1962).
- HARDIE, C. D.: Philosophy of Education in a New Key. In: *Educational Theory* 10 (1960), S. 255–261.
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: Articles on Philosophy of Education. In: *Harvard Educational Review* 25 (1956), S. 94–202.
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: Philosophy Symposium: What Can Philosophy Contribute to Educational Theory? In: *Harvard Educational Theory* 28 (1958), S. 285–339.
- HENRY, N. B. (Ed.): *The Forty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I: Philosophies of Education*. Bloomington/Ill. 1942.
- HENRY, N. B. (Ed.): *The Fifty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II: Modern Philosophy and Education*. Chicago/Ill. 1955.
- HIRST, P. H.: Philosophy and Educational Theory. In: *British Journal of Educational Studies* 12 (1963), S. 51–64.
- HIRST, P. H.: Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London, New York 1965, S. 113–138.
- HIRST, P. H.: Educational Theory. In: TIBBLE, J. W. (Ed.): *The Study of Education*. London, New York 1966, S. 29–58.
- HIRST, P. H.: The Nature of Educational Theory. A Reply to D. J. O'CONNOR. In: LANGFORD, G./O'CONNOR, D. J. (Eds.): *New Essays in the Philosophy of Education*. London, Boston 1973, S. 66–75.
- HIRST, P. H.: *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. London, Boston 1974.
- HIRST, P. H.: Symposium. Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. In: *Harvard Educational Review* 51 (1981), S. 415–419.
- HIRST, P. H./PETERS, R. S.: *Die Begründung der Erziehung durch die Vernunft. Übers. u. hrsg. v. G. PRIESEMANN*. Düsseldorf 1972.
- HOBSON, P.: R. S. PETERS: A Commentary. In: PETERS, R. S.: *Psychology and Ethical Development. A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. London 1974, S. 457–459.
- HOOK, S.: *Education for Modern Man*. New York 1946.
- HOOK, S.: Modern Education and its Critics. In: *Yearbooks of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Oneonta/N.Y. 1954, S. 139–160.
- HOOK, S.: The Scope of Philosophy of Education. In: *Harvard Educational Review* 26 (1956), S. 145–148.
- HOOK, S.: *Education for Modern Man. A New Perspective*. New Enlarged Edition. New York 1963.
- HUTCHINS, R. M.: *The Conflict of Education in a Democratic Society*. New York 1953.
- HUXLEY, T. H.: A Liberal Education; and where to find it (1868). In: HUXLEY, T. H.: *Science and Education*. New York 1902, S. 72–100.
- KNELLER, G. F.: „Philosophy, Education and Separatism“. In: *Educational Theory* 12 (1962), S. 34–44, 64.
- LANGFORD, G./O'CONNOR, D. J. (Eds.): *New Essays in the Philosophy of Education*. London, Boston 1973.
- LENHART, V.: Zur Methodendiskussion in der neueren Erziehungsgeschichtsschreibung in England und in den USA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 969–984.

- LILGE, F.: John DEWEY in Retrospect: An American Reconsideration. In: *British Journal of Educational Studies* 8 (1960), S. 99ff.
- LYND, A.: *Quackery in Public Schools*. Boston 1953.
- MATTHEWS, M. R.: *The Marxist Theory of Schooling. A Study of Epistemology and Education*. Brighton/Sussex, Atlantic Highland/N. J. 1980.
- MCCLELLAN, J. E.: *Philosophy of Education*. Englewood Cliffs/N. J. 1976.
- MOORE, G. E.: *Principia Ethica*. Übers. u. hrsg. v. B. WISSER. Stuttgart 1970 (Orig. 1903).
- MORGENBESSER, S.: Viewpoints from Related Disciplines: Contemporary Philosophy. In: *Teachers College Records* 60 (1958–59), S. 255–260.
- MURPHY, A. E.: The Situation in American Philosophy. In: BLANSHARD, B. et al.: *Philosophy in American Education. Its Tasks and Opportunities*. New York, London 1945, S. 43–65.
- NASH, P.: The Strange Death of Progressive Education. In: *Educational Theory* 14 (1964), S. 65–75, 82.
- NORDENBO, S. E.: Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends During the last 25 Years. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25 (1979), S. 433–459.
- OAKESHOTT, M.: *Experience and its Modes*. Cambridge 1933 (Repr. 1978).
- OAKESHOTT, M.: Rationalismus in der Politik. Hrsg. v. K. STREIFTHAU. Neuwied, Berlin 1966.
- O'CONNOR, D. J.: *An Introduction to the Philosophy of Education*. London 1957 (Repr. 1971).
- O'CONNOR, D. J.: The Nature and Scope of Educational Theory. In: LANGFORD, G./O'CONNOR, D. J. (Eds.): *New Essays in the Philosophy of Education*. London, Boston 1973, S. 47–65.
- OELKERS, J.: „Scientific Community“ – Eingeschlossene oder aufgeschlossene Gemeinschaft? In: *Neue Politische Literatur* 20 (1975), S. 141–159.
- OELKERS, J.: Der „Educated Man“ und das Problem der Bildung (R. S. PETERS). In: *Pädagogische Rundschau* 32 (1978), S. 24–45.
- OELKERS, J.: Bildungskonzeptionen als Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1982.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt 1982a.
- OELKERS, J.: Pädagogische Konzepte und Reformbewegungen (BRD). In: FUHR, CHR./FURCK, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. VI. München 1982b.
- PETERS, R. S.: *Hobbes*. Harmondsworth/Middlesex 1956 (Repr. 1967).
- PETERS, R. S.: *The Concept of Motivation*. London 1958 (Repr. 1974).
- PETERS, R. S.: *Philosophy of Education Society*. In: *British Journal of Educational Studies* 14 (1965), S. 101.
- PETERS, R. S.: *Education as Initiation*. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London, New York 1965a, S. 87–111.
- PETERS, R. S.: *Ethics and Education*. London 1966 (Repr. 1972).
- PETERS, R. S.: In Defence of Bingo: A Rejoinder. In: *British Journal of Educational Studies* 15 (1967), S. 188–194.
- PETERS, R. S.: *Ethik und Erziehung*. Übers. v. W. VETTER, hrsg. v. G. PRIESEMANN. Düsseldorf 1972.
- PETERS, R. S. (Ed.): *The Philosophy of Education*. Oxford 1973.
- PETERS, R. S.: *Psychology and Ethical Development. A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. London 1974.
- PETERS, R. S.: *Education and the Education of Teachers*. London, Henley, Boston 1977.
- PETERS, R. S. (Ed.): *Dewey Reconsidered*. London 1977a.
- PETERS, R. S.: *Essays on Educators*. London/Boston/Sydney 1981.
- PRATTE, R.: Analytic Philosophy of Education: A Historical Perspective. In: *Teachers College Record* 81 (1979–80), S. 145–165.
- PRICE, K.: Is a Philosophy of Education Possible? In: *The Journal of Philosophy* LII (1955), S. 622–633.
- PRICE, K.: On „Having an Education“. In: *Harvard Educational Review* 28 (1958), S. 320–337.
- REID, L. A.: Review: „An Introduction to the Philosophy of Education“, by D. J. O'CONNOR. In: *British Journal of Educational Studies* 6 (1957), S. 88–90.
- REID, L. A.: *Philosophy and Education. An Introduction*. London 1962.

- RORTY, R.: Zur Lage der Gegenwartsphilosophie in den USA. In: *Analyse & Kritik* III (1981), August, S. 3–22.
- RYLE, G.: *The Concept of Mind*. London 1949.
- SCHEFFLER, I.: Prospects of a Modest Empiricism. In: *Review of Metaphysics* X (1957), S. 383–400, 602–625.
- SCHEFFLER, I. (Ed.): *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston 1958.
- SCHEFFLER, I.: *The Language of Education*. Springfield/Ill. 1960.
- SCHEFFLER, I.: A Note on Behaviorism as Educational Theory. In: *Harvard Educational Review* 32 (1962), S. 210–213.
- SCHEFFLER, I.: *The Anatomy of Inquiry*. New York 1963 (Repr. Indianapolis 1981).
- SCHEFFLER, I.: Philosophical Models of Teaching. In: *Harvard Educational Review* 35 (1965), S. 131–143.
- SCHEFFLER, I.: *Science and Subjectivity*. Indianapolis 1967.
- SCHEFFLER, I.: *Die Sprache der Erziehung*. Übers. v. CHR. HARBSMEIER, hrsg. v. G. PRIESEMANN. Düsseldorf 1971.
- SCHEFFLER, I.: *Reason and Teaching*. London 1973.
- SCHEFFLER, I.: Four Pragmatists. A Critical Introduction to PEIRCE, JAMES, MEAD and DEWEY. London, New York 1974.
- SCHEFFLER, I.: *Beyond the Letter. A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*. London, Boston 1979.
- SLESINGER, Z.: *Education and the Class Struggle. A Critical Examination of the Liberal Educator's Program for Social Reconstruction*. New York 1937.
- SMITH, B. O.: A Concept of Teaching. In: *Teachers College Record* 61 (1959–60), S. 229–241.
- SMITH, B. O./ENNIS, R. H. (Eds.): *Language and Concepts in Education*. Chicago 1961.
- SOLTIS, J. F.: Philosophy and Education: A Fourth Dimension. In: *Teachers College Record* 67 (1965–66), S. 524–531.
- SOLTIS, J. F.: Analysis and Anomalies in Philosophy of Education. In: *Educational Philosophy and Theory* 3 (1971), S. 35–50.
- SOLTIS, J. F.: Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe. Übers. v. F. DORN, hrsg. v. G. PRIESEMANN. Düsseldorf 1971 a.
- SOLTIS, J. F.: Knowledge and the Curriculum. In: *Teachers College Record* 80 (1978–79), S. 771–784.
- SOLTIS, J. F.: Philosophy of Education since Mid-Century. In: *Teachers College Record* 81 (1979–80), S. 127–129.
- SOLTIS, J. F. (Ed.): *Philosophy and Education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I*. Chicago/Ill. 1981.
- STEVENSON, CH. L.: *Ethics and Language*. New Haven 1945.
- THOMPSON, K.: Philosophy of Education and Educational Practice. In: *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain* 4 (1970), S. 45–60.
- URMSON, J. O.: *The Emotive Theory of Ethics*. London 1968.
- WHEELER, J. E.: Philosophy of Education. In: *Review of Educational Research* XXXVII (1967), S. 5–20.
- WILSON, J.: *Preface to the Philosophy of Education*. London, Boston, Henley 1979.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Postfach 2440, 2120 Lüneburg